

特別支援教育に思う

松井富美恵

はじめに

大学生時代、自分が特殊教育(特別支援教育)だけに携わることに全く疑問はもっていなかった。

私は、もともと当時の「特殊教育」を志望し、障害児教育では養護学校教員養成課程のみがある地元福井大学教育学部に入學した。それ以外の聴覚障害や視覚障害云々多様な障害種のことやそこに対応した大学の養成課程の事は殆ど考えていなかった。そのためか講師陣が良かったのか、講義や実習などはとても新鮮で興味深かった。以来、普通教育のことは免許状取得のための勉強はしたものの携わろうと思ったことはなく、迷わず障害児教育に携わることしか考えていなかった。そのような私が障害児教育現場でどんなことを学んだのか、また特別支援教育に転換したが、制度が変わり変わったことや特別とはどんなことなのかなどについて考えてみたい。

2 障害児教育の現場で何を学んだのか

定年退職後教職大学院にかかわるようになり、自分が教員経験を通して何を学んだのかについて振り返り確認してみたいと思うようになった。初任地で 20 年勤務した聴覚障害児のための学校と次に異動した知的障害児のための学校での経験について考えることにした。

1. ろう学校にて

大学卒業後、新採用の教員として、ろう学校へ赴任することになった。聴覚障害児教育が専門で赴任したわけではなかったが、ここから出発し教員としての基礎を作った時期であり、私にとって大きな財産となった。彼らとの出会いは衝撃的で、特に幼稚部や小学部の年少の幼児・児童と過ごす事が多かったために、頭にあったのはいつも彼らの成長のことばかりだった。専門ではないという負い目もあり勉強の必要性を強く感じていた。また教育のはじまりであり、集団生活が初めてであるまっさらな幼児とかかわることが多かったことで大きな責任を感じ、どのように？何を？これでいいのか？とばかり考えていた。幸い学部の教師集団は、少人数でチームワークが良く、年齢幅も大きく家庭的だったのでいろいろなことを話すことができた。また新採用教員ということもあってか他の先輩メンバーに囲まれてかわいがってもらい、居心地も良かった。その時の主任は校内では一目置かれる存在でもあ

ったため、学部内でやろうとしていることは管理職にも応援されていた。

当然指導はうまくいかず体当たりで子どもに接してみるが失敗ばかりだった。それでも先輩達の指導ぶりを一緒に入って経験し、あるいはまた先輩の授業を気軽に見せてもらうことができ、実に恵まれた環境だった。これはとても有り難かったが、もっと重要な鍵は子どもにあった。子どもの姿が自分の指導の善し悪しを示していた。まさに子どもから学んだ。このような環境のもとで、一人一人が役割を持ちそれを果たすことで、そして認められることで、一番年下の私もやりがいを感じられた。教員メンバーの結束は固くチームワークはますます良くなっていった。

教員として初めての学校、学部でこのような経験ができたことは、後々自分にとっての理想的な教員集団の在り方のモデルとなったのだと思う。また福井県には1校しかなく、他校との交流や研修の機会は限られるので、他県での公開授業や研究会、研修会の機会には積極的に参加するようにした。はじめは近畿地区に所属していた福井県立ろう学校だったが後で北陸地区に所属することになった。学びの機会も規模が縮小され限られると思い、とくに中央での研修の機会を求めた。そんな中子どもを見ることが少しずつできてくるにつれ聴覚障害児の教育に没頭し、子どもの心をつかめば成果も大きかった。指導は厳しく難しい反面彼らの成長を見られることのおもしろさもあった。しかし、何年経ってもこれでもういい、分かったと思えることはなかった。何故そうなのか、今でも明確には分からない。私なりに考えてみたい。ハンディのある小さな子どもだからこそこかも知れないが、授業場面でも一人一人異なる個性を表し、子どもの心の動きをつかみ即座に状況を判断して支援の在り方を考え指導することの重要性を常感じていた。それには興味を引く手立てや指導の流れのポケットを多様に持つ必要があった。要するにニーズを把握して支援指導するということになる。また日々の授業は、その授業のための教材研究や計画を練ったりする時間を含め直接子どもと向き合う最も大切な時間だった。加えて短期の目標やあるいはまた中長期の成長を考えることも重要だった。そのために、子どもにとって最も身近な保護者・家庭のサポートを得ること、関係教員などとの良好な関係というものが重要な鍵になった。毎日のようにメンバー達と話し合うことができたのは有り難かった。このころの学びが私の教員としての基盤になっていることに違いはない。ある意味非常に狭い世界にいたが、それが良かったとも言える。

2. 知的障害養護学校にて

次に、知的障害の養護学校(現在の特別支援学校)に異動した。一般に中堅と言われる年齢になったこともあり、異動して1年後、小学部の主任として学部をまとめる立場になった。以前から知的障害の養護学校では、単なる知的障害だけの子どもの他にも多様な障害の子どもが在籍していたが、重複障害の子どももかなりいて、障害の多様化だけでなく重度化は年々進んでいた。そのような状況の中で、学級編成や担任配置など、子ども集団の作り方の検討や教員集団の作り方は年度初めの最重要課題だった。障害児では、集団を構成する子ども一人一人の特性や違いが、集団での力はもちろん各個人に大きく影響し、活動や成長を左右することになるからである。障害児でなくてもあるだろうが、障害からくる特性によって一層際立つように思えた。一方教員集団も非常に重要で、その年度の指導の善し悪しが左右されることになるので、神経を使った。専門教科(教員免許)はもちろん、年齢や経験、得意なことや希望などを把握した上で最上の配置をしなければならない。そして特別支援学校の特徴であるティームティーチングが効果的に行われるよう考慮することがなにより重要である。各教員の情報、とくに得意、不得意や性格などを把握している必要がある。初任者や異動してきたばかりの教員の配置には特に神経を使い管理職や他の主任などと相談して考えたものだ。ずっと以前から、私は、「全体のバランス」というものをとても気にしていたこともあって、小学部主任として3年、4年と経過するうち、クラスや学年単位でのバランスは勿論、他学部の

様子もよく見えてきて、他学部とのバランス、つまり学校全体のバランスなども考えるようになっていった。

その後校務部長をすることになった。図書研究部の部長であった平成12年度に北信越地区知的障害養護学校研究協議会が福井南養護学校を主管校として開催されるに伴い、事務局長として準備作業から携わるようになった。この経験はとても貴重な経験であった。校内の組織固め、県内、県外との協力体制作りなど連携協力が必須となってきた。ちょうどこのころは学習指導要領が改訂され特殊教育みにも新しい風が吹いてきた時であった。私にもちょっとした転機となった。平成11年3月の改訂では、「完全学校週5日制の下、各学校が「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、幼児児童生徒に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を図ることを基本的なねらいとして行ったものである。また、幼児児童生徒の障害の重度・重複化や社会の変化等を踏まえ、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実するなどの基本方針により改訂を行った者である。」(盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—総則等編一、平成12年3月文部省より引用)小学部・中学部では、平成14年度から全面実施となり、それまでは移行期間となった。このような過渡期に研究会が行われた。私自身は会の運営のための準備で空き時間や放課後などはパソコンに向かいあるいはまた外部への電話、他の教員や管理職との相談などに追われたため、それまであまりかかわったことのない校内の教員や管理職との関係が一層重要性を増してきた。いわば大きな目的に向かうときのコミュニティーづくりを体験したように思う。このときは校内の組織をうまく機能させることが何より大切であることを身をもって学んだ。一人一人が自覚し責任を果たすことでうまく機能し、教員間の連携によって全体の大きな力につながる。そのため、打ち合わせと確認、教員全体への確認は非常に大事だった。そのことに大きなエネルギーを使った。組織が組織として機能しなければ、出てきたほころびがやがて大きなほころびになっていくと思い、神経を使った。大きな目標に向かうときはまとまりやすい、とはよく聞くが、忘れていけない最も大切なことは子どもと授業だ。子どもたちの健康状態の把握と健康管理や当日までの計画などには無理がないようにしながらも丁寧な準備が必要だ。一人一人の保護者への協力依頼と綿密な連絡連携も重要な課題だった。また授業をする教員にはできるだけ授業に専念できるよう配慮した。スムーズに運営できるように精一杯努力したつもりでいた。終わった時点で「終わった」安堵感が私にも皆にも漂ってしまい、やはり「無事終わればそれでいい」の心の声に支配されてしまったように思う。後日振り返り、細かな反省点がいくつかあったが、大きなトラブルはなかったことで評価は概ね悪くはなく、次の当番校に引き継がれていった。しかしそれで良かったのかというと、一部の教員に業務が偏る傾向があったことは否めないしそのことを仕方がないと受け止める者が大多数であったことも間違いない。教員数の多い学校であったので、ある程度やむを得ないのかも知れない。また逆に適材適所が生かされたことも間違いなく、組織で何かをするときには重要なファクターであり、個人の能力や適性を生かすために重要なことは、その能力や適性をよく把握し適切に配置することと、もう一つさらに重要なのはそのことをお互いが分かり認め合っていることであると思う。当時は殆ど無意識に考えやっていたが今なら明確に言語化できる。

そのころ、ひたひたと迫ってくる得体の知れない波のようなものを感じていた。

3. 波の到来

波が来た。特別支援教育だった。

教職大学院の若い院生が、学校の特別支援学級に入って学んだり普通学級の発達障害の子どもとかかわったりする話を見聞きするようになった。そうするうち、特殊教育から特別支援教育へ転換した今、何が変わったのだろうかと思えるようになった。

ここでは、制度の変化に注目して確認してみたい。そして、変わったことと変わらなかったこと、あるいはまた、

特別なことと特別でないことという視点で特別支援教育について私なりに考えることにする。

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が平成15年3月に取りまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において、障害の種類や程度に応じ、特別の場で指導を行う「特殊教育」から通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、その推進体制を整備することが提言された。これを受けて特別支援教育に対する取組が、各教育委員会や学校において推進されて着実に広がっていった。障害者施策を巡っては近年種々の改革がなされ、平成14年には障害者基本計画が閣議決定され学習障害等に適切に対応する方針が示された。そして平成16年12月には発達障害者支援法が成立した。

福祉分野と連動するように、障害児教育分野では、平成17年12月8日付けで中央教育審議会から「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)が取りまとめられた。

答申の第2章の特別支援教育の理念と基本的な考え方では、「これまでの「特殊教育」では、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより手厚くきめ細かい教育を行う事に重点が置かれてきた。」とある。これまで特別な場で障害児の教育を行ってきた成果は計り知れなく大きい。

そして、「「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握しその持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導と必要な支援を行うものである。

また、すでに述べたとおり、現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び支援を行うものである。」とされたことにより大きく変わっていった。つまり、特別な指導支援の対象が一気に広がったのである。通常の学級にいる通常の子どもは対象ではない。「特別」である。故に通常の学級にいる彼らは特別な子どもということになる。そこで、普通の指導に加えて、特別な何らかの適切な支援指導をしなければならない。誰かがどこかでどのようにしなければならぬ、ということになる。この最終報告が出る前後の数年間、私がいた特別支援学校の現場では、未知への使命に対しまだ曖昧模糊としていて、「どんなことになるのか」「なにをしなければならないのか」との落ち着いた不安や疑問の空気が校内に満ちていた。しかし実際は、学校現場は日々の実践はそれまでと変わることなく、子どもと教員のかかわりと取組が日常的に行われていった。その後少しずつ明らかな、具体的に内外に体制が整備され職員研修なども進んでいった。

一方で、県特別支援教育センター(当時の特殊教育センター)ではいち早くコーディネーター研修に着手するなど、変化への対応が進んでいた。

適切な指導及び支援をしていくために様々なことが必要となり見直しが進んだ。名称はもちろん諸制度が変わっていった。この詳細については割愛して、同じく第2章中後半の次の指摘に注目してみたい。

「また、LD・ADHD・高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校につながる場合があるなどとの指摘もあることから、学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される。さらに、これらの幼児児童生徒については障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものである。」いじめや不適応、さらに不登校の防止の観点から

の意義が指摘され、学校全体で特別支援教育を推進することが明記された意味は非常に大きいと考えられる。この文面に接したときは正直言って驚いた。以前から障害のある子どもを理解することや支援、指導を考えることは障害のない子どもにも生きるのではないかと感じていたが、明文化され他ことに驚きを感じた。

「特別支援教育」が打ち出されるまでの「特殊教育」は、単純に特別な教育なのだ、というような特別感を少なからず抱いていた。そのことで障害のない子どもにはあまり関係がない分野であるかのように、多くの人たちが抱いていたであろう特別感。これはやはり特別の場、「特殊教育諸学校」や「特殊学級」で教育が行われていたことが大きく影響していると考えられる。ところが、特別な子どもへの教育が普通学級でも必要になり、学校全体で取り組むことが重要な意味を持つようになった。この認識が「積極的な意義を有するものである」の言葉に集約されているだろう。当然、関係がないと思っていた普通教育の関係者にとっては、負担と思われたかもしれない。「特別」ではなくなったのだから。しかし、何らかの困難を抱えている子どもたちへの指導支援には、一人一人の子どもの困難を理解し教育的ニーズ把握して指導につなげることが、当然必要なことは言うまでもない。

続く同第2章最後の段落には次のように書かれている。「我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念の基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。」一般的な学校教育関係者にはもちろん、国民全体に共有されるにはさらなる努力が必要なことはいうまでもないが、少なくとも身近な教育関係者には、特別支援教育に携わっていた者として理解・共有されるよう私なりに努めていきたいと思っている。特別であると考えられていたことが、一般に広く普及し共有されればさほど特別ではなくなることだろう。経済や文化など他の分野と同様かも知れない。そう考えると、一般的な「特別」とは、その時代の実情に基づきある目的を持った内容であるかのような。時間の経過につれいつか特別ではなくなるものがある。

そして、固有名詞的に「特別支援教育」のように使う場合、「普通」と明らかに区別しているので、やはり特別である。しかし、今後も関係者に浸透し推進される結果、特別支援教育が進展することで、個々の子どもの成長と集団全体の子どもたちの成長とがプラスに働き、その相互作用によって一段と共生社会の実現に向かっていくのではないかと期待している。

4. おわりに

辞書によれば、「特別」とは、「一般とは別に扱う様子」、反対語は「普通」となっている。逆に「普通」とは、「どこにでもあって珍しくないこと」「特別・特殊でないこと」とある。教育に当てはめれば普通教育に対し特別教育ということになる。つまり以前の「特殊教育」であり2007年からの「特別支援教育」といえる。特別支援教育になり普通学級にいる子どもたちにも対象が広がったことで、普通学級で特別な支援や対応を受ける子どもたちは、同じ集団内にいる「普通」の子どもたちとかかわり合いながら学校生活を送る。特別な支援や指導はいつの間にか「普通」の子どもにとっても当たり前のことになり、共に自然に受け入れて学ぶようになることも多いだろう。とすれば、特別な子どもたちへの支援、指導が珍しくなく「普通」になっているということであり、障害のある子どものみでなく、様々な困難のある子どもたちにとっても同様に考えられる。

明確に区別できるとは限らないが、特別な支援と普通の支援、必要な支援と必要でない支援があり、必要な支援を誰と誰がどのように行うのか、また、その上で教師は適切な指導をどのように行っていくのかについて、今後も

注目していきたい。そして、制度が変わって身近なところでどんなふうに進んでいるのか、検討していけたらいいと思う。